Niveau(x) d'enseignement: r Numéro EDUQ : 0570111
Centre d'intérêt: 010

Fortin, Nicole.

La mission économique de l'école / [Nicole Fortin avec la collab. de Béatrice Chiasson]. -- [Montréal] : Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP, [1984].
24 p. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Economie de l'éducation *Politique gouvernementale *Adéquation études-emploi *Sélection des étudiants *Marché du travail *Programme d'enseignement *Réforme scolaire *Formation générale

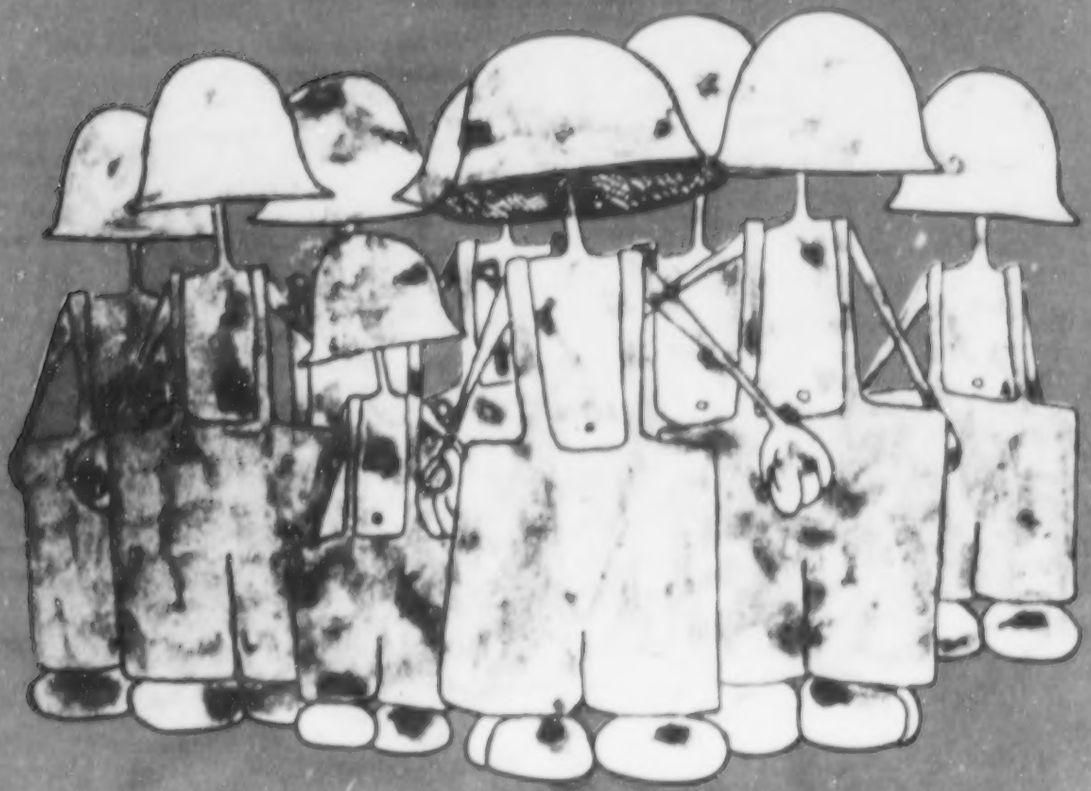
Le document est divisé en deux parties. Avant d'aborder les tendances actuelles en éducation, l'auteure tente de cerner la conjoncture économique présente: la nature structurelle de la crise actuelle, les politiques économiques de sortie de crise, leur impact sur l'organisation du travail et sur le rôle de l'Etat. Ayant ainsi mis en lumière les raisons qui sous-tendent la "contre-réforme" en éducation, l'auteure analyse, dans un second temps, les mécanismes par lesquels cette "contre réforme" veut atteindre ses deux objectifs: 1. adapter la formation à un marché du travail de plus en plus en restreint et à la réorganisation du travail; 2. réduire et rentabiliser les budgets de l'éducation.

L'auteure prend comme guide les plus récentes publications de l'OCDE. Elle montre que l'orientation de la "contre-réforme" au Québec est consignée dans les textes de l'OCDE et qu'on la retrouve dans tous les pays industrialisés de l'Occident. Pour atteindre leurs objectifs, les gouvernements jouent essentiellement sur trois tableaux: les mécanismes de sélection, les contenus de programme et la gestion.

Type de document: r

EDUQ 8570111

LA MISSION ÉCONOMIQUE DE L'ÉCOLE



Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CEQ)

EDUQ 8570111

TABLE DES MATIÈRES

Introduction, 3

1. La restructuration du capital, la réorganisation du travail et l'État en crise, 4

1.1 La nature et les causes de la crise, 4
1.2 La réorganisation du travail en cours, 5
1.2.1 Le chômage, 5
1.2.2 Les débouchés futurs, 6
1.2.3 Qualification et nouvelle technologie, 6
1.2.4 Précarité et mobilité, 6
1.3 L'État et la crise, 7
Conclusion, 8

2. La « mission économique » de l'école, 9
2.1 Les mécanismes de sélection, 9
Conclusion, 12

2.2 Les contenus d'enseignement en formation de base, 12
2.2.1 L'école unique, 13
2.2.2 Des contenus préparant à la vie, 13
Conclusion, 14
2.3 L'enseignement supérieur, 14
2.3.1 L'université de demain, 14
2.3.2 La formation de premier cycle, 15
Conclusion, 16
2.4 La formation professionnelle, 17
2.4.1 La non-spécialisation et l'apprentissage sur le tas, 17
2.4.2 La récurrence et les unités cumulatives, 18
2.4.3 L'inféodation de la formation à l'entreprise, 18
Conclusion, 19

Conclusion générale, 20
En résumé, 20
Des aspects positifs, 21
Des défis de taille, 23

INTRODUCTION

Depuis 1975, nous sommes aux prises avec ce que l'on appelle depuis quelques années, la contre-réforme en éducation. Du rapport Nadeau, publié en juillet 1975, au Livre blanc de Laurin sur la formation professionnelle des jeunes, publié au printemps 1982, nous arrivons à peine à lire tout ce que produit le ministère de l'Éducation et ses diverses succursales en matière de projets éducatifs. Tout au plus, nous sommes-nous penchés sur les plus importants: les rapports Nadeau et GTX, les livres vert, orange et blanc du gouvernement sur la formation primaire/secondaire, collégiale et professionnelle, le projet de règlement des études collégiales, les lois 24 et 25 touchant la gestion collégiale et le tout récent projet de loi 40 sur la restructuration scolaire. Au seul niveau collégial, il reste encore sur la table l'ensemble des projets de refonte des programmes aussi bien au général qu'au professionnel et l'énorme dossier de l'évaluation des établissements et des enseignements. Notre intention cette année, est d'analyser l'ensemble de ces projets jusqu'ici négligés afin d'en mieux dégager une alternative qui soit à la mesure et qui réponde aux besoins de l'ensemble de la population.

Cependant, il nous semble essentiel, avant d'aborder le détail des projets gouvernementaux, de nous donner une vue d'ensemble de la contre-réforme en cours, d'en dégager la logique, les objectifs véritables. Cela ne peut se faire sans regarder ce qui se passe à l'extérieur du réseau collégial. Aux niveaux primaire, secondaire et universitaire par exemple, mais plus encore, cette analyse d'ensemble nous oblige à faire le lien maintenant évident — bien qu'il ait toujours existé — entre ce qui se passe à l'école et la conjoncture économique. Nous ne sommes plus les seuls à le constater: l'école est orientée pour répondre aux besoins de l'organisation sociale-technique du travail. Or, celle-ci est en pleine mutation. Ses dysfonctions et ses transformations sont aux sources de la crise et en même temps un des terrains où des solutions sont âprement recherchées. Aussi bien notre Ministre de l'Éducation que ses rédacteurs de projets, aussi bien nos ministres à « mission économique » que les rédacteurs de *« Bâtir le Québec »*, aussi bien le fédéral maintenant très présent en éducation que les technocrates de l'OCDE justifient leurs projets de renouvellement de l'école par les transformations en cours dans l'économie.

Cependant, l'examen qu'on doit faire de ces transformations ne va pas de soi. Les sociétés occidentales sont à la recherche d'un nouvel équilibre économique et social. Rien n'est complètement joué de ce côté. Mais depuis quelques années, des choses se précisent notamment en ce qui concerne l'organisation du travail. Par ailleurs, la pensée économique, elle aussi longtemps en crise, nous offre maintenant des outils nous permettant d'y voir plus clair, de comprendre par exemple l'origine de la crise et les moyens utilisés par les pouvoirs politiques et économiques pour s'en sortir.

Quant au portrait plus global de la contre-réforme en éducation, nous en sommes au stade, au Québec, où nous possédons la quasi totalité des pièces du casse-tête. Dans l'enseignement primaire, secondaire, collégial et professionnel, le MEQ en est à la mise en application. En 1986, selon son calendrier, celle-ci sera complétée. Il reste cependant deux grands points d'interrogation. Qu'arrivera-t-il de l'université et de l'enseignement aux adultes? Sans avoir ici de réponses complètes, des jalons apparaissent qui nous permettent au moins de vérifier que les orientations à ces niveaux sont comme ailleurs, conformes aux politiques que se donnent, en concertation depuis quelques années, les pays industrialisés de l'Occident, réunis sous la bannière de l'OCDE. [1]

C'est en effet et essentiellement par le biais des publications les plus récentes de cet organisme que nous entendons dans le présent document analyser les grandes tendances de la contre-réforme actuelle en éducation, sa logique interne et les raisons qui la sous-tendent. Les publications de l'OCDE ont en effet les précieux avantages d'être synthétiques et surtout d'être plus explicites quant aux objectifs visés. De plus, elles nous enseignent qu'en matière de politique éducationnelles notre gouvernement n'invente rien. Le contraire serait d'ailleurs étonnant puisque l'état de l'économie est, à quelques nuances près, le même dans tous les pays occidentaux industrialisés, que les politiques de redressement sont partout imposées par le capital transnational et que les politiques éducationnelles sont partie de ces politiques de redressement.

Avant d'aborder les tendances actuelles en éducation, nous allons donc, comme nous l'avons annoncé plus haut, tenter de cerner la présente conjoncture économique: la nature de la crise actuelle, les politiques économiques de sortie de crise, leur impact sur l'organisation du travail et sur le rôle de l'État. Nou aurons par le fait même mis en lumière les raisons qui sous-tendent la contre-réforme. Il nous restera à en analyser les mécanismes.

1. Organisation de coopération et de développement économique. L'OCDE organise périodiquement, à l'intention des pays membres, des conférences sur divers sujets économiques et sociaux. L'éducation est l'objet de ces conférences. Une synthèse des politiques et des projets des participants est faite suite à ces conférences.

I LA RESTRUCTURATION DU CAPITAL, LA RÉORGANISATION DU TRAVAIL ET L'ÉTAT EN CRISE

1.1 La nature et les causes de la crise [2]

Le caractère structurel et international de la crise ne fait plus de doute. Ce qui est en crise ne fait plus de doute. Ce qui est en crise, c'est le mode de développement instauré dans l'après-guerre, ce qu'on nomme communément le fordisme. [1]

Cette crise tient au fait que les États-Unis ont cessé d'être porteurs du modèle de développement dont la diffusion a stabilisé le régime de croissance international d'après-guerre. Cela avait été rendu possible par la suprématie industrielle et financière acquise à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale. Mais ce processus, à cause même de son succès, a favorisé le développement de ses contradictions internes. La montée en puissance des économies ouest-européenne et japonaise, les revendications du Tiers-Monde, l'apparition de nouveaux pays industrialisés ont fait craquer l'ordre économique international. La perte de compétitivité continue de l'économie américaine, reflétant l'érosion de sa suprématie industrielle et technologique, ne permet plus la diffusion à l'ensemble des économies industrialisées des conditions de production et des modes de vie. Par exemple, les nouveaux pays industrialisés (grâce aux investisseurs des pays riches avides de profits rapides) ne jouent pas le jeu du fordisme. Ils produisent beaucoup mais ne paient pas de salaires en conséquence, ce qui accentue les déséquilibres entre production et consommation dans les pays développés alors que dans ces pays nouvellement industrialisés se fait une exploitation éhontée. Du fait de cette crise d'hégémonie, l'environnement international devient de plus en plus instable. Cela n'empêche pas les États-Unis de vouloir continuer à assumer leur rôle prépondérant, ce qui se traduit aujourd'hui par une politique militaire de plus en plus agressive et par une exploitation de plus en plus poussée de la main-d'oeuvre américaine.

Dans le contexte de stagnation actuelle et de **non-système** international, l'exportation revient à faire du commerce un nouveau terrain de guerre, économique celui-là. Les succès des uns signifient la désindustrialisation pour les autres. Le capital transnational véhicule donc la nécessité d'une adaptation aux techniques de production les plus efficaces, ce qui débouche sur l'accélération des changements technologiques tout en ramenant en force les procédés traditionnels d'exploitation des travailleuses et travailleurs. Cela mène à une contradiction du volume de l'emploi. Les pressions du marché mondial compromettent dans les pays dominants la dynamique reposant sur les interdépendances entre productivité, profits, accumulation de capital pour l'investissement et salaires. Elles minent aussi le système de régulation associé à ce type de développement. Or, dans cette régulation, l'État joue un rôle de premier plan par ses interventions dans le domaine de la répartition des revenus, de soutien aux activités productives, de gestion macro-économique, de prise en charge des coûts sociaux de reproduction de la force de travail (éducation/santé) et de sécurité sociale.

Les tenants d'une adaptation rapide au marché mondial appuient donc des politiques de pression sur les travailleurs, d'accélération des changements technologiques et de spécialisation industrielle, de libéralisme commercial, d'encouragements des profits et de l'épargne aux dépens de la consommation. Ils s'en prennent aussi à un État dont les fonctions ne correspondent plus, selon eux, aux exigences de la situation. D'où le renversement des politiques économiques — du soutien des dépenses sociales aux budgets « technologiques » d'armements, de la croissance du salaire minimum à la détaxation des profits, de l'interventionnisme à la réduction des réglementations publiques, du soutien à l'éducation et à la santé aux subventions à l'entreprise privée, des mesures « keynésiennes » de stimulation de la consommation au contrôle des salaires, etc...

Tout indique que le gouvernement canadien a décidé de laisser les puissantes forces agissant à l'échelle internationale modeler l'économie canadienne de demain. Un document d'orientation du ministère d'État au développement économique « *The Rocky Road to 1990* » indique que d'ici 1991, environ un quart des emplois dans le secteur manufacturier traditionnel va être éliminé. Peut-être un autre quart des emplois dans le secteur des finances va aussi disparaître à cause des changements technologiques. Au total de 1 à 2 millions d'emplois vont être supprimés. Par ailleurs, on peut prévoir 2 millions de nouveaux arrivants sur le marché du travail. Inversement le gouvernement fédéral n'identifie que

2. Cette partie du document a été empruntée à Pierre Beaulne, économiste à la CEQ, novembre 1983.

1. Denis Clerc et Joël Satre-Buisson nous donnent une définition à la fois ironique et claire de ce que l'on appelle le fordisme: « Un système social qui s'est mis progressivement en place aux États-Unis puis s'est généralisé à l'ensemble du monde capitaliste industrialisé à partir de 1945. À la base du fordisme, un troc nouvelle version du droit d'aînesse échangé contre un plat de lentilles: tu acceptes des conditions de travail nouvelles, marquées par la recherche systématique de gains de temps, par la parcellisation des tâches et par la dépossession du savoir-faire ouvrier au profit du « bureau des méthodes ». Et en échange, je te garantis un salaire plus élevé, avec des avantages sociaux. D'un côté le taylorisme, de l'autre l'accès à la société de consommation.
REF., in « *La crise des politiques de crise* ». Problèmes économiques, Paris, 15 juin 1983.

trois pôles de croissance: les industries liées aux ressources (qui ne sont pas tellement génératrices d'emplois), les biens et services liés à la technologie, et les services personnels. Ce qui va se développer ce sont les produits vidéo, le fast-food, les soins personnels. Loin de chercher à contrecarrer ces tendances, le document du fédéral considère qu'il faut les appuyer. La politique visera à aider les personnes à se relocaliser dans les grandes villes (ouest et sud de l'Ontario) où s'implantent les nouvelles industries. Les inégalités sociales et régionales vont donc s'accroître dramatiquement de même que le chômage.

D'un autre côté, on semble déterminé à rechercher une intégration plus poussée de l'économie canadienne à l'économie américaine. Au début de septembre, le gouvernement fédéral abandonnait officiellement la « 3ième option » qui n'avait jamais vraiment été mise en application et qui visait à diversifier le commerce canadien pour réduire la dépendance vis-à-vis des États-Unis. On a aussi mis en veilleuse, avant même qu'elle n'ait fait un travail sérieux, l'agence de tamisage des investissements étrangers (FIRA) et renoncé à pousser la canadianisation ailleurs que dans le pétrole. Enfin on prévoit conclure des accords sectoriels de libre échange dans les textiles et vêtements (ce qui mettrait en péril 120 000 emplois québécois), dans le secteur des transports en commun et éventuellement dans la pétrochimie et les aciers spéciaux.

Les prochaines années seront donc caractérisées par un laborieux processus de dé-structuration/re-structuration impliquant une intense expérimentation sociale, politique et économique en vue de dégager une nouvelle cohérence d'ensemble. Cependant, rien ne garantit qu'on puisse y parvenir. Bien au contraire. Étant donné les tendances actuelles — aliénation accrue du travail manuel et intellectuel, précarité du travail, exclusion d'une fraction croissante de la force ouvrière, ratatinement des budgets sociaux, accroissement des disparités régionales et des inégalités sociales, dégradation du pouvoir d'achat —, l'émergence d'une nouvelle cohérence impliquant une adéquation entre les normes de production et de consommation apparaît improbable, à moins d'un renoncement social majeur. Les défis qui confrontent le mouvement ouvrier, les mouvements populaires, le mouvement des femmes sont donc énormes. Non seulement faut-il lutter avec plus d'acharnement pour préserver les acquis, mais aussi pour briser le cercle vicieux et réorienter le développement économique dans le sens du progrès social, en fonction des intérêts de la majorité.*

1.2 La réorganisation du travail en cours

Cet aspect particulier de la restructuration en cours mérite qu'on s'y arrête pour deux raisons:

— la première est qu'il est en quelque sorte au centre des politiques occidentales de sortie de crise. Il a d'ailleurs chez nous une appellation bien connue: **le virage technologique.** On a tendance, et le discours officiel là-dessus ne fait rien pour nous corriger, a n'y voir que l'introduction des nouvelles technologies. Si cet aspect de l'opération en cours est important, l'expression recouvre une réalité plus large. Il s'agit avant tout de retrouver une production et une productivité qui permettent d'être compétitif sur le marché mondial. Cela implique donc l'abandon de secteurs de la production non compétitifs, cela implique aussi dans des secteurs nouveaux ou traditionnels une réorganisation du travail afin de hausser la productivité et d'abaisser les coûts de production. C'est à ce niveau qu'interviennent les nouvelles technologies mais la réorganisation en cours ne s'y réduit pas. S'y ajoutent l'augmentation des cadences, des charges de travail, la réduction relative des salaires et des protections sociales et l'utilisation du travail précaire. Nous y reviendrons.

— la deuxième raison c'est que cette réorganisation du travail est à la base de la contre-réforme actuelle en éducation, objet de ce document. On ne peut comprendre ce qui se passe ici sans connaître ce qui est en train de se faire là.

1.2.1 Le chômage

Là-dessus, il n'y a qu'à être à l'écoute pour se rendre compte. Le taux de chômage atteint depuis 1980 des sommets comparables à ceux de la dernière crise. Ce que l'on ne sait pas toujours c'est qu'il est là pour durer et personne ne peut dire jusqu'à quand. Mais aussi bien le Conference Board, Statistique Canada, l'OCDE, le Conseil économique que les ministres fédéral et québécois des finances, tous considèrent que le chômage va rester très élevé au cours des sept ou huit prochaines années.

En un an, du mois d'août 1981 au mois d'août 1982, le Québec a perdu 236 000 emplois, soit 8,1 % de l'emploi total. Depuis avril 1983, le volume de l'emploi, en termes absolus, s'est remis à progresser. Cependant, le Québec n'a récupéré à date que 40 % des emplois perdus. La réalité est cependant pire que ne l'indiquent ces chiffres. a) Depuis deux ans, le Canada a perdu 518 000 emplois à temps plein, alors que l'emploi à temps partiel progressait de 233 000. Il s'est donc produit une véritable substitution d'emplois, ce que les données globales n'indiquent pas. De plus, sur les 173 000 emplois créés de juillet 1982 à juillet 1983, les trois-quarts étaient des emplois à temps partiel. b) Dans le secteur manufacturier, le Québec a perdu, de juillet 1980 à avril 1983, 152 000 emplois. De ce nombre, seulement, 47 000 emplois ont été récupérés. Ce qui signifie qu'un emploi sur six dans ce secteur n'existe plus. c) En octobre le rythme de création d'emplois a fléchi, ce qui pourrait marquer l'amorce d'une stagnation. d) Pour abaisser le taux de chômage de 14 % à 10 %, il faudrait créer au Québec 125 000 emplois par année. Or le rythme annuel moyen de création d'emplois dans les années soixante-dix ne dépassait pas 47 000. Seulement une fois, en 1973, la barre des 100 000 emplois créés a été franchie. C'est dire l'ampleur du défi.

* Référence de base: BOYER, R., MISTRAL, J., « *Internationalisation, technologie, rapport salarial: quelle (s) issue (s)?* », CEPREMAP, cahier no 8212, Paris 1982.

Une partie des chiffres cités plus haut coïncide pourtant avec ce que l'on appelle depuis six mois « la reprise » qui, si l'on se fit aux statistiques sur le PNB et sur les taux de profit, a été réelle. En effet, depuis le début de 1983, le PNB canadien s'est remis à progresser au rythme de 1,8 % par trimestre et le même Conference Board qui est pessimiste sur le chômage, prévoit qu'en 1984, la hausse sera de 3,1 % pour le Canada et de 3,2 % pour le Québec. Quant aux taux de profit, ils ont progressé de 75,3 % au dernier trimestre de 1982, de 132 % au premier trimestre de 1983 selon le *Financial Post*. Ils avaient chuté de 37,9 milliards à la fin de 1980.

C'est donc dire que s'il y a reprise, elle n'est pas pour tous. Cela n'est pas étonnant puisque cette relance de l'économie s'appuie en grande partie sur ce qui crée le chômage: fermeture d'entreprises non compétitives, investissement dans les nouvelles technologies qui compressent significativement l'emploi. L'on produit à moindre coût et l'on vend plus facilement ce que l'on produit. Les hauts taux de chômage deviennent donc une réalité que le pouvoir nous incite à considérer comme normal.

1.2.2 Les débouchés futurs

Sur ce thème, on a créé et on continue de créer beaucoup d'illusions. De Toffler à Servan-Shreiber en passant par Gorz, on a cru que l'ordinateur, l'automate, le robot requalifieraient systématiquement le travail. Du haut au bas de l'échelle il n'y aurait plus que des techniciens, des scientifiques. Les données actuelles nous obligent malheureusement à déchanter.

Ainsi, des recherches récentes faites dans les universités américaines nous tracent le portrait suivant: des vingt occupations les plus productrices d'emploi dans les dix prochaines années, aucune n'a de lien avec la haute technologie. Parmi ces occupations productrices d'emplois, apparaissent: secrétaires, infirmières-auxiliaires, concierges, commis, vendeuses, caissiers, conducteurs de camion, serveuses de restaurant. Les deux tiers des emplois ne nécessiteront que très peu de qualifications.

Par ailleurs des emplois aujourd'hui qualifiés disparaîtront à cause de l'introduction de l'ordinateur. C'est le cas par exemple des dessinateurs industriels. D'ici 1990, les occupations dans ce qu'on appelle les secteurs à haute technologie ne compteront que pour 7 à 8 % des emplois. Et parmi celles-ci, plusieurs ont déjà subi une forte déqualification, sont routiniers, peu payés et offrent peu de sécurité d'emploi. [4]

1.2.3 Qualification et nouvelles technologies [5]

Ce portrait global mérite cependant d'être complété par des données concernant les secteurs où ont été introduites les nouvelles technologies. Là, quelques remarques générales: on note d'abord une tendance à la bipolarisation des qualifications, i.e. la disparition des qualifications moyennes au profit d'une augmentation du travail hautement qualifié et du maintien du travail non qualifié. Cependant, si l'on y regarde de plus près, l'on se rend compte que les nouveaux emplois dits hautement qualifiés subissent à leur tour une déqualification.

Ainsi, en industrie disparaissent l'outilleur, le machiniste, le photocompositeur. Quant au technicien ou à l'ingénieur qui a remplacé l'ouvrier qualifié sans, loin de là, combler tous les postes disparus, son emploi à lui se voit aussi peu à peu déqualifié par le perfectionnement des nouvelles technologies. Cela a été particulièrement démontré dans le secteur informatique. Dans le secteur tertiaire, les études tendent à démontrer: 1) que les emplois parcellisés sont recomposés et remplacés par des emplois tout aussi répétitifs et monotones; 2) que l'informatisation, en intégrant la conception du travail et en faisant effectuer par la machine une grande partie des tâches, supplée à l'intelligence du travailleur et de la travailleuse pour les mettre au service de la machine, ce qui explique la nature monotone des nouveaux emplois; 3) que l'écart s'est agrandi entre le travail de conception et celui d'exécution. Cela est d'ailleurs vrai dans tous les secteurs où ont été introduites les nouvelles technologies.

Cette dernière tendance nous amène d'ailleurs à ajouter trois remarques importantes concernant les nouvelles technologies et la qualification: 1) l'introduction de ces technologies, en banalisant et déqualifiant les emplois, rend possible la polyvalence. Elle se pratique beaucoup en industrie. Mais cette polyvalence ne bannit pas nécessairement la routine; 2) par ailleurs, la bipolarisation des qualifications entre concepteurs et exécutants rend presque impossible la promotion; 3) les nouvelles technologies ont cette « vertu » d'être « auto-contrôleuses », aussi bien en ce qui a trait au travail (contrôle du rendement et des normes de travail) qu'en ce qui a trait au contrôle des individus par les systèmes informatisés de gestion du personnel.

Pour cette raison, les emplois de superviseurs, contremaîtres, surveillants tendent à diminuer.

1.2.4 Précarité et mobilités [6]

La compression des emplois due à la fois à l'essoufflement des marchés et à l'implantation des nouvelles technologies, la déqualification et la banalisation des tâches, la course à la réduction des coûts de production notamment par l'érosion des conditions de travail des travailleuses et travailleurs entraînent depuis quelques années la précarisation de l'emploi et par le fait même la mobilité des travailleuses et travailleurs. Cette caractéristique dans la réorganisation du travail sera mise au centre de la réorganisation de l'école.

Le déséquilibre entre l'offre et la demande d'emploi a favorisé le laisser-aller presque absolu en matière de relations de travail, évidemment au profit de l'employeur. Combien de

4. Voir *The real job boom is likely to be Low tech*, N.Y. Times, 4 sept. 1983. *High tech. is no jobs panacea...*, N.Y. Times, 18 sept. 1983.

5. Les données exposées à ce titre sont tirées de: C. Bernier, *Nouvelles technologies et caractéristiques du travail*, IRAT, Mtl 1983.

6. Les données exposées à ce titre sont tirées de: C. Bernier, *Nouvelles technologies et caractéristiques du travail*, IRAT, Mtl, 1983.

fausses faillites ont été déclarées permettant de mettre à pied l'ensemble des employés relativement bien payés, protégés et souvent syndiqués, suivies de réouverture à une autre enseigne et d'engagement de personnel sous les conditions les plus révoltantes.

Combien de dénonciations, en cours de convention, de conditions de travail déjà agréées, sous la menace de faillite. Mais la pratique la plus courante visant à réduire les effets des conventions et notamment à éviter les clauses touchant les protections sociales et la sécurité d'emploi consiste à engager systématiquement du personnel temporaire et/ou à temps partiel.

Cette pratique est d'ailleurs facilitée par le caractère des occupations les plus largement offertes et par la déqualification des tâches. Nous l'avons en effet mentionné, le plus grand nombre de postes offerts se situe dans le secteur tertiaire et plus précisément dans les services à la population: serveurs de restaurants ou de « fast-food », commis-vendeuses, caissiers, etc. Si les deux tiers des postes existants ne demandent à peu près pas de qualification, il est facile dans ces conditions d'en changer souvent l'occupant.

Si cela est particulièrement vrai dans le tertiaire, le secteur secondaire n'est pas pour autant à l'abri. Ainsi, un expert italien estime que d'ici 1990, il y aura 20 % de travailleuses et travailleurs à temps partiel en usine et que ce chiffre d'ici 1995 passera à 50 %.

Par ailleurs, dans ce secteur comme d'ailleurs dans le secteur tertiaire, se pratique de plus en plus la sous-traitance à plusieurs niveaux. Le travail d'entretien, de réparation, de nettoyage et même de fabrication de certaines pièces est donné soit à une petite entreprise dont souvent les travailleurs sont engagés au gré des contrats soit à des individus qui sont rémunérés à la pièce. C'est ce qu'on appelle le travail au noir.

Notons à ce propos, que l'introduction de l'ordinateur rend possible pour les cols blancs le travail à domicile et souvent à la pièce.

Ainsi on estime que d'ici la fin du siècle, quelque 65 % des travailleuses et travailleurs pourraient effectuer leur tâche à la maison. Notons cependant que, pour toutes sortes de raisons autres que les facilités techniques, certains experts mettent en cause l'ampleur de cette prospective.

On peut facilement imaginer les conséquences de ce mouvement vers le morcellement des emplois, vers l'éclatement des lieux de travail. D'abord, cela entraîne et nécessite de la part des travailleuses et travailleurs une extrême mobilité: ils doivent passer d'un emploi temporaire à l'autre, d'une « jobine » à l'autre, d'un employeur à l'autre.

Par ailleurs, la sous-traitance par la petite entreprise ou à domicile rend pratiquement impossible l'application des normes de santé et de sécurité.

Enfin, cela place les travailleurs dans la quasi impossibilité de s'organiser syndicalement avec ce que cela signifie en terme de conditions de travail.

1.3 L'État et la crise

L'État, on le sait, n'échappe pas à la restructuration en cours. C'est son rôle, celui qui s'est mis en place et qui se développe depuis près de quarante ans, qui est remis en cause. Cette remise en cause se manifeste aujourd'hui par plusieurs biais. D'abord par une centralisation de plus en plus poussée: le fédéral s'immisce de plus en plus dans les compétences des provinces et celles-ci ont une forte tendance à s'approprier les pouvoirs régionaux et locaux des municipalités, commissions scolaires, CA des collèges, CA d'hôpitaux. La Loi 25 sur les collèges, la Loi 40 sur la restructuration scolaire et le Livre blanc sur la réorganisation régionale en sont des exemples manifestes. Mais dans un même mouvement, l'État a tendance à abandonner à l'entreprise privée et à l'individu plusieurs de ses responsabilités sociales. Ainsi, l'on encouragera la garde de vieillards, des malades chroniques et des enfants à la maison, quitte à subventionner légèrement ces entreprises; on incitera l'industrie à récupérer la formation professionnelle et on encouragera le développement d'un secteur privé aussi bien dans les services de la santé que dans ceux de l'éducation. L'objectif de ce double mouvement est le même: freiner les dépenses sociales, d'où les moyens ou pour contrôler de très près ces dépenses ou pour les faire assumer par d'autres. Ceci dit, et à plus long terme, le budget global de l'État ne semble pas s'orienter vers des réductions quoiqu'en dise le discours sur la fin de l'État providence. Tout au plus, voit-on apparaître depuis quelques années un déplacement des préoccupations et des dépenses de l'État vers ce que l'on appelle « la mission économique », nouvelle expression qui recouvre une réalité qui, par son ampleur et par sa nature, est tout aussi nouvelle. C'est tout comme si l'État devait prendre la relève d'une bourgeoisie déficiente incapable de relever le défi de la crise. L'État, non seulement fournit l'infrastructure nécessaire à l'accumulation comme il le fait depuis longtemps, mais il souffle les stratégies, les larges subventions et investissements venant appuyer ces stratégies d'ailleurs conçues au profit de l'entreprise privée. Toutes les politiques et une grande part de ses budgets sont tournés vers la restructuration du capital national. La Commission Macdonald n'a pas d'autre but. De même, d'ailleurs que les « *Bâtir le Québec* » du ministre Landry. Cela va au point où c'est en partie l'État qui accélère l'élimination ou au contraire, la promotion de fractions de la bourgeoisie en fonction de leur capacité de résister à cette restructuration. On laissera volontiers mourir telle ou telle entreprise plus ou moins importante, tel ou tel secteur économique au profit de tel autre qu'on équipera de fond en comble à coup de milliards, quitte à occasionner ainsi un chômage massif. C'est le cas de l'industrie du papier contre celle du textile. Ou alors, l'on s'impliquera directement dans le mouvement de concentration du capital. C'est le rôle réservé au Québec, à la Caisse de dépôt, partenaire de Brascan, Domtar et Canadian Pacific qui, avec quelques autres, font la pluie et le beau temps sur le marché canadien et même américain. Il va sans dire que cette prise en charge par l'État se fait dans le cadre très strict

des règles imposées par le pouvoir économique transnational.

D'autre part, comme l'entreprise privée, l'État cherche aussi à réduire ses coûts de production. Aussi applique-t-il à ses employés les mêmes remèdes que l'employeur privé: augmentation des tâches et de la durée du travail, baisse de salaire, précarisation de l'emploi, érosion des protections sociales. Les derniers décrets en font largement la démonstration. De plus, l'État ne se prive pas d'utiliser les nouvelles technologies permettant de hausser la productivité de ses travailleuses et travailleurs. Depuis déjà un certain nombre d'années, l'informatique et plus récemment la bureautique ont été implantées dans les divers services gouvernementaux et para-gouvernementaux avec les mêmes effets sur les personnes que ceux notés au chapitre précédent. L'enseignement, on le sait, n'échappera pas à cette recherche de productivité accrue par l'ordinateur. Nous n'analyserons pas ici ses effets sur notre métier. Un prochain document en fera spécifiquement état, mais notons cependant qu'à l'analyse que nous ferons dans les chapitres subséquents de la contre-réforme en éducation, doivent se superposer les effets de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement.

Conclusion

De ce chapitre sur la conjoncture économique retenons:

— Que la crise est de nature structurelle. Qu'elle dure déjà depuis une quinzaine d'années et qu'elle met en question: la division internationale du travail, le partage du produit entre consommation et épargne, l'organisation du travail, le niveau des conditions de travail, l'organisation et le niveau des services publics, le rôle même de l'État.

— Qu'en conséquence, nous sommes en phase d'expérimentation intense aux niveaux politique, économique et social en vue de dégager un nouvel équilibre.

— Que pour le moment, et rien ne garantit que la situation s'améliorera dans un avenir rapproché, les travailleurs paient durement les « expérimentations » du pouvoir: aliénation accrue du travail, précarité, marginalisation d'une grande partie de la force ouvrière, ratatinement des budgets sociaux, accroissement des disparités sociales et régionales.

— La réorganisation du travail entraîne: un chômage persistant, une déqualification de la main-d'oeuvre, l'écart croissant entre le travail qualifié et le travail non qualifié, le travail précaire, la mobilité dans l'emploi, l'accroissement du contrôle sur le travail et les individus, la désorganisation des travailleurs.

— Par ailleurs, le rôle de l'État est en voie de transformation: tendance à la centralisation, à la privatisation, tendance à sacrifier sa mission sociale au profit d'un interventionnisme économique poussé mais respectan: les règles du pouvoir économique transnational. De plus, l'État n'échappe pas à la recherche de productivité accrue.

La nature de la crise, sa persistance, la profondeur de ses effets et notons-le, l'absence des classes populaires dans la recherche de solutions marquent profondément la transformation de l'école en cours. Au centre des préoccupations du pouvoir dens cette transformation, resoulignons-le, la réorganisation du travail mais aussi, les transformations du rôle de l'État et ses effets sur sa mission sociale et économique.

II LA « MISSION ÉCONOMIQUE » DE L'ÉCOLE

C'est un peu le Ministre de l'Éducation qui nous a suggéré ce titre. Tout dernièrement, monsieur Laurin se déclarait heureux du virage pris sur le plan économique. Il avait en effet réussi à convaincre ses collègues qu'il faut de plus en plus faire porter les efforts sur la lutte au chômage structurel et non plus seulement sur la lutte au chômage conjoncturel. Il ajoutait que **ce changement d'objectif assurerait un rôle actif au ministère de l'Éducation dans les efforts du gouvernement pour relancer l'économie.** [7]

Par les temps qui courent, une telle déclaration n'étonne plus personne. L'intervention de l'État dans l'économie, ou devrions-nous mieux dire, l'intervention de l'économie dans l'État, a non seulement bouleversé le partage des budgets mais a investi tous les ministères. L'éducation, par exemple, ne vaut que dans la mesure où elle contribue à relancer l'économie i.e. l'investissement privé, par l'augmentation de la productivité donc de la compétitivité sur le marché.

La nouvelle mission de l'école, ou dit autrement, la contre-réforme s'est donnée essentiellement deux objectifs:

a) Adapter la formation à un marché du travail de plus en plus restreint et à la réorganisation du travail;

b) Réduire et rentabiliser les budgets de l'éducation.

Nous présenterons ici les mécanismes par lesquels on entend atteindre ces objectifs et notamment le premier et comme nous l'avons mentionné en introduction, les plus récentes publications de l'OCDE nous serviront de guide. [8] Nous verrons que l'orientation de la contre-réforme au Québec est consignée dans les textes de l'OCDE. Il n'est pas négligeable de constater que la contre-réforme est celle de tous les pays industrialisés de l'Occident. Cela nous explique, entre autres la fermeté de notre gouvernement dans ses politiques nouvelles. Nous faisons face à une coalition de taille. Par ailleurs, ces publications ont la vertu, contrairement à celles du MEQ, de nommer clairement les choses et d'être synthétiques.

Rappelons ici brièvement ce qui a été dit au chapitre précédent concernant les caractéristiques du travail auxquelles soit s'adapter l'école: chômage persistant, précarité, mobilité, bipolarisation des qualifications caractérisées par une réduction constante des emplois qualifiés ou semi-qualifiés et une augmentation tout aussi constante des emplois non qualifiés.

La contre-réforme jouera ici à deux niveaux distincts mais complémentaires: 1) les mécanismes de sélection: (les conditions de passage d'un niveau d'enseignement à un autre et les filières qui s'offrent). 2) le contenu des programmes.

2.1 Les mécanismes de sélection

L'objectif fondamental ici est d'« rencontrer deux exigences contradictoires de la conjoncture.

« L'aggravation du chômage des jeunes » écrit l'OCDE, *peut servir (et sert effectivement) d'argument pour justifier aussi bien des mesures en faveur d'une expansion que des mesures restrictives dans l'enseignement supérieur. Les pouvoirs publics peuvent favoriser l'expansion de ce secteur afin d'atténuer, ne serait-ce que temporairement, les tensions qui règnent sur le marché du travail et parce qu'ils estiment que les études supérieures fournissent un moyen moins onéreux de lutter contre le chômage que les indemnités de chômage ou la création d'emplois. Quant aux mesures restrictives, la principale raison avancée pour les justifier est qu'une politique d'ensemble en faveur de l'emploi des jeunes doit accorder la priorité à d'autres catégories de jeunes et à d'autres formes d'enseignement ou de formation. »* [9]

Donc d'un côté le chômage qui non seulement incite les pouvoirs à « caser » le plus longtemps possible les jeunes à l'école mais incite les jeunes eux-mêmes à y rester. C'est le phénomène que nous vivons depuis 1980 dans les CEGEP où les clientèles augmentent contre toute prévision.

De l'autre, la nécessité de réorienter ces jeunes ailleurs puisque le marché du travail n'a que faire de tant de travailleurs très qualifiés. A ce sujet, l'OCDE écrit:

« Jusqu'à présent, l'accroissement du nombre des emplois de niveau élevé dans le secteur privé semble être demeuré très inférieur à celui de l'offre des diplômés en enseignement supérieur. Nombre d'entre eux devront donc modérer leurs aspirations professionnelles et envisager d'autres possibilités de carrière. » [10]

---

7. Voir: *Le Devoir*, 17 septembre 1983.

8. « *Les politiques d'enseignement supérieur en éducation des années '80* », OCDE, Paris, 1983.
« *Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnelle* », OCDE, Paris, 1983.
« *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société* », OCDE, Paris, 1983.

9. « *Les politiques d'enseignement supérieur* », *op. cit.*, p. 19.

10. Ibid, p. 18.

Devant ce dilemme, on propose une série de solutions complémentaires:

1) Multiplier les cycles courts d'enseignement supérieur (2 ans);

2) Rendre ceux-ci terminaux en les professionnalisant;

3) Allonger l'enseignement secondaire comme cela se fait dans plusieurs pays d'Europe;

4) Appliquer à certaines disciplines universitaires, très courues parce qu'elles offrent plus de débouchés, des mécanismes plus sévères de contingentement: sélection plus sérieuse au secondaire, numerus clausus, examen d'entrée, etc.

Voyons plus précisément ce qu'en dit l'OCDE. Tout au long de la publication concernant l'enseignement supérieur on insiste sur la nécessité pour l'université (c'est le lieu traditionnel de l'enseignement dit supérieur) de se réformer dans le sens suivant:

« il s'agit, écrit-on, *de lui apporter des réformes d'ordre qualitatif, intéressant le contenu et la structure des études, les méthodes pédagogiques, l'ouverture sur le monde extérieur lui permettant de contribuer au progrès technique et à l'adaptation des structures économiques des pays de l'OCDE.* [11]

Et l'on ajoute plus loin à propos des mesures à prendre pour influer sur l'organisation et le contenu des études, qu'il faudra:

« Contrôler la demande d'enseignement supérieur afin d'orienter les étudiants vers des enseignements qui préparent plus efficacement à la vie professionnelle. Cette action peut consister à prendre des mesures pour limiter l'accès aux études offrant de faibles perspectives d'emploi ou à accroître les coûts privés de l'enseignement; l'importance relative attribuée au développement des enseignements universitaires et non universitaires est un élément essentiel de cette politique ». [12]

Et l'on ajoute encore:

« Les efforts qui seront faits à l'avenir pour conférer une valeur plus grande aux filières d'études universitaires qui s'étendent sur deux ou trois ans, ou même pour raccourcir la durée des études qui préparent à un premier diplôme pâtiront peut-être de cette subdivision des études préparant à ce premier diplôme dans laquelle on n'a pas suffisamment tenu compte des besoins des étudiants quittant l'université après la fin du premier cycle ». [13]

L'on aura compris que les cycles d'études universitaires courts peuvent facilement ici vouloir dire le CEGEP général. On parle en effet du cycle suivant la sortie du secondaire. C'est ce niveau d'enseignement qui doit être revisé en se donnant un caractère terminal, i.e., utile à l'emploi. Par ailleurs, l'université elle-même, multiplie depuis quelques années les certificats d'études universitaires dans diverses disciplines. Ces certificats sont conformes aux orientations de l'OCDE. Nous reviendrons sur ces aspects au sujet des contenus de l'enseignement.

Quant à l'équivalent du CEGEP professionnel, il existe maintenant dans la plupart des pays de l'OCDE. C'est ce qu'on appelle généralement les études supérieures non-universitaires ou de niveau intermédiaire. C'est l'Institut universitaire technologique en France, le College of Applied Technology au Canada, le Community College aux États-Unis, etc.

Là-dessus, les pays de l'OCDE n'ont que des satisfactions à exprimer quant aux développements de ce secteur. On peut lire, entre autre, le passage suivant:

« Dans les années qui ont précédé et suivi 1970, c'était les établissements de cycle court, ou non-universitaires qui avaient le plus de mal à définir leur mission et à s'insérer dans le monde universitaire. Actuellement... ce sont les universités qui suscitent les préoccupations les plus graves des pays membres ».

Et l'on ajoute des chiffres fort éloquents sur la popularité croissante de ce type de filière post-secondaire. [14]

Quant à l'allongement du secondaire, un chapitre y est consacré. L'objet du chapitre: la relation entre les enseignements supérieur et secondaire. On note entre autres qu'une des raisons pour lesquelles l'enseignement supérieur en Amérique est plus fréquenté c'est que l'enseignement secondaire y est plus court.

De là à encourager... voyons plutôt ce qu'on écrit:

« En Europe, nombre d'écoles secondaires du deuxième cycle (post-obligatoire) ont au moins deux particularités qui expliquent pourquoi l'expansion de l'enseignement supérieur n'a pas été aussi rapide qu'aux États-Unis. Ce sont:

11. « *Les politiques d'enseignement supérieur* », *op. cit.*, p. 19.

12. *Ibid.*, p. 42.

13. *Ibid.*, p. 115.

14. *Ibid.*, p. 127.

a) l'âge auquel les adolescents terminent en principe leurs études secondaires et,

b) la répartition de l'enseignement secondaire du deuxième cycle en filières (...) et parmi lequel figure notamment un secteur d'enseignement technique et professionnel assez important » [15]

et on ajoute:

« Dans la plupart des pays européens, les pouvoirs publics encouragent les élèves à poursuivre leurs études à l'école secondaire de deuxième cycle. Cependant, ils cherchent à combattre l'idée que ce cycle est uniquement ou essentiellement un stade intermédiaire ou incomplet qui oblige à entreprendre immédiatement après, des études supérieures ». [16]

On aura naturellement fait le lien entre cet exemple européen et le Livre blanc du ministre Laurin sur l'enseignement professionnel. On aura compris que l'idée de repousser vers le secondaire VI et VII la formation professionnelle n'a pas pour seul motif de donner à tous une formation de base adéquate telle que l'invoque le Ministre Laurin. Il s'agit bien d'orienter une bonne partie des effectifs voulant poursuivre leurs études après l'école obligatoire [17] vers des voies moins « ambitieuses ».

Quant à la question précise des contingentements à l'université, elle occupe une centaine des 211 pages du document sur l'enseignement supérieur. Il serait difficile d'y faire un choix judicieux de citations. Notons que l'essentiel porte sur les méthodes de contingentement. La volonté de restreindre l'entrée y est ainsi exprimée:

« Dans un nombre toujours plus grand de pays de l'OCDE se manifeste une tendance à limiter le nombre des nouvelles inscriptions dans certains domaines d'études universitaires et à restreindre davantage, généralement au moment de l'admission aux études supérieures, les possibilités entre lesquelles les bacheliers peuvent choisir. Ces circonstances sont à l'origine du regain d'intérêt dont bénéficient les méthodes et les critères utilisés pour sélectionner les candidats qui se présentent à l'université immédiatement après avoir terminé leurs études secondaires. Pour diverses raisons, les questions qui ont ainsi été soulevées ont pris un caractère politique et sont devenues extrêmement délicates. Premièrement, le nombre massif de ces jeunes gens (qui forment aujourd'hui encore la grande majorité des nouveaux candidats) est à lui seul une source de difficultés.

Deuxièmement, les tentatives actuellement faites pour atténuer les inégalités dans l'accès aux études supérieures obligent fatalement à supprimer nombre de prérogatives et de droits acquis dont cette catégorie de candidats jouissait depuis fort longtemps, et il est naturel que ceux-ci s'érigent contre leur perte. Or, ces étudiants et leurs parents appartiennent à une classe sociale qui les met à même d'exercer des pressions sur les hommes politiques et de recourir aux moyens juridiques existants ou à la presse pour présenter leurs doléances.

Troisièmement, presque partout, les sections classiques de l'école secondaire continuent à dispenser un enseignement entièrement conçu pour préparer à des études universitaires, excluant ainsi toute autre voie pour leurs élèves, dont la déception et le mécontentement sont d'autant plus grands lorsque leur candidature est refusée dans l'établissement ou le domaine d'études auquel ils aspiraient et vers lequel leurs études avaient été orientées. Il se crée ainsi un cercle vicieux: la compétition toujours plus acharnée que se livrent les candidats pour être admis dans une faculté sélective empêche de plus en plus de réorganiser et de diversifier l'enseignement secondaire du deuxième cycle, dont les établissements et les professeurs tendent à renforcer le caractère pré-universitaire afin de le conformer aux conditions d'admission des universités et de donner à leurs élèves des chances meilleures d'y satisfaire. Mais, par ce moyen, les écoles et leurs corps enseignants essaient aussi de préserver ou d'augmenter leur réputation, étant donné que celle-ci est largement tributaire du nombre ou de la proportion de leurs élèves qui sont admis aux cycles d'études

15. *« Les politiques d'enseignement supérieur »*, oc. cit., p. 97.

16. Ibid, p. 101.

17. Nous utiliserons ce terme « abusivement » pour parler du niveau d'étude primaire-secondaire québécois. L'OCDE utilise ce terme dans le même sens bien que cela ne corresponde pas exactement à l'âge jusqu'où l'école est obligatoire.

supérieures les plus prestigieuses (autrement dit, elle est fonction de leur « capacité de transfert »). [18]

L'OCDE n'opte pour aucune méthode de sélection particulière sinon qu'elle donne pour chacune les avantages et les inconvénients.

Conclusion

Résumons sur cette partie concernant les mécanismes de sélection. Il s'agit donc à la fois d'absorber une clientèle jeune qui a tendance à poursuivre des études après l'école obligatoire faute de trouver un emploi, tout en déviant cette clientèle des études universitaires longues et classiques. On multiplie donc les filières post-obligatoires courtes et professionnelles ou « professionnalisées », i.e. ayant un caractère terminal et on bloque l'entrée aux études plus longues notamment dans les disciplines à débouchés aujourd'hui plus prestigieux: administration, polytechnique, informatique, etc. Enfin, on multiplie les certificats d'études universitaires. Donc on répond à la fois et partiellement au problème du chômage et de la déqualification.

2.2 Les contenus d'enseignement en formation de base

Si les mécanismes adoptés en vue de limiter la longueur des études et d'orienter correctement la masse des jeunes au sortir de l'école obligatoire constituent des mesures importantes dans l'adaptation de l'école à la réorganisation du travail, ils ne sauraient suffire. Encore faut-il déterminer où seront mis les accents dans la formation. Et cette question, pour le pouvoir, se pose dès l'école primaire.

Si l'intervention sur les filières et les mécanismes de sélection viennent résoudre un certain nombre de problèmes: chômage chez les jeunes, déqualifications de l'emploi, ce sont les contenus de la formation qui répondront à d'autres types d'exigences. Comme par exemple, la productivité des futurs travailleurs et travailleuses, leur soumission à des conditions pénibles et aliénantes, leur adaptation au travail précaire, à la mobilité.

À ce propos, l'OCDE fait la liste des reproches que les employeurs font à l'école:

« Les programmes ne présentent aucun intérêt pour la vie après l'école ou ne font pas ressortir clairement cet intérêt ».

« Ils attachent trop d'importance aux études théoriques et détournent de nombreux adolescents des métiers du commerce et de l'industrie »;

« Ils n'insistent pas assez rigoureusement sur l'acquisition de connaissances de base, en particulier sur celles des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier »;

« Ils ne sont pas adaptés aux exigences sociales et économiques présentes et futures de la société »; [19]

En conséquence, l'OCDE suggère une série d'objectifs que doit se donner l'école obligatoire:

— « Faire prendre conscience aux enfants, dès leur plus jeune âge, de l'importance que revêtent, pour le bien-être de la société, le travail et l'apport fournis par les divers secteurs de l'économie, par la collectivité et par les services sociaux »;

— « Préparer les adolescents sur le point de quitter l'école, à l'adversité et à une évolution rapide du marché du travail, notamment à la perspective d'avoir à changer de profession et de se trouver en chômage »;

— « Veiller à ce que tous les adolescents, à la fin de leur scolarité, aient le niveau d'instruction élémentaire prescrit en lecture, en écriture, en calcul et en expression

18. « *Les politiques d'enseignement supérieur* », op. cit., p. 185.

19. L'OCDE, « *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société* », Paris, 1983.

orale, tout en admettant que tous les adolescents ne saisiront pas l'utilité qu'il y a à atteindre ce niveau »;

— « Veiller à ce que chaque adolescent soit pleinement renseigné sur les possibilités d'emploi (ou de carrière) qui s'offrent à lui, sur les genres (ou le genre) d'emplois qui répondent le mieux à ses intérêts ou à ses aptitudes, et sur les démarches à faire pour choisir un métier ou rechercher un emploi »;

— « Inclure dans le programme d'études des informations sur la manière dont les hommes et les femmes gagnent leur vie et passent leur temps en dehors du travail »;

— « Préparer à prendre directement un emploi à la fin de leur scolarité les élèves qui le souhaitent ». [20]

Cette inculcation des « réalités » du travail doit d'ailleurs débuter dès le primaire et l'OCDE écrit à ce propos:

« Il est prouvé que grâce à des méthodes pédagogiques novatrices, on peut faire progressivement prendre conscience, même à des jeunes enfants, des valeurs fondamentales du travail et de ce qui se passe dans le monde du travail ». [21]

Mais l'emphase, selon l'Organisation, doit être mise sur la formation de base au secondaire.

Les programmes, à ce niveau, doivent donc renconter une série d'exigences qui, a priori, peuvent apparaître contradictoires. Il s'agit par exemple, de donner une préparation à la vie active sans non plus tomber dans la spécialisation précoce; il s'agit de donner une formation de base en évitant la théorie; et enfin, il s'agit de repousser la formation professionnelle vers le post-obligatoire tout en préparant à la vie active ceux qui n'atteindront pas à ce niveau d'études.

Pour satisfaire à toutes ces exigences, l'OCDE opte pour l'organisation suivante au niveau secondaire obligatoire:

La disparition, à ce niveau, des filières professionnelles au profit de ce qu'on appelle l'école unique.

2.2.1 L'école unique

Cette conception de l'école, la même pour tous, est poussée tellement loin qu'elle exclut non seulement les filières professionnelles, mais aussi dans la mesure du possible, les classes spéciales; enfants en difficultés d'apprentissage, classe d'accueil aux immigrants, etc. De même est découragé le système des voies: forts, moyens, faibles. Tout au plus prévoit-on pour les cas spéciaux, les défavorisés de l'école, des ressources pédagogiques supplémentaires en terme de rattrapage. L'OCDE n'est pas particulièrement éloquente sur les raisons qui appuient cette « unicité » de l'école obligatoire. Mais malgré la parcimonie avec laquelle elle s'explique, on arrive à détecter quelques-unes de ces raisons:

a) les qualifications professionnelles désormais exigées sur le marché de l'emploi concernent un nombre restreint de travailleuses et travailleurs et demandent une formation plus poussée que celle qui pourrait être donnée au professionnel de niveau secondaire;

b) tout ce que l'on exige du travailleur n'ayant qu'une formation obligatoire c'est une aptitude générale au travail (productivité, soumission) et une facilité à s'adapter rapidement aux changements;

c) les filières professionnelles et les classes spéciales coûtent cher à l'État et l'on a trouvé d'autres moyens de « récupérer » les inaptes à l'école, par exemple, par le moyen des programmes appelés innocemment « initiation à la vie active » i.e. l'apprentissage sur le tas. [22]

2.2.2 Des contenus préparant à la vie active

L'OCDE résume ici ses propositions à ce sujet:

« Ainsi, la préparation à la vie active dispensée pendant la scolarité obligatoire devrait, non pas préparer l'élève à un métier donné, mais être un élément de l'enseignement général et comporter des renseignements et des conseils sur la vie active et sur la formation exigée pour divers métiers, sur le fonctionnement du marché du travail et des négociations collectives et sur la place des grandes industries dans l'économie nationale. Quant aux connaissances générales « utilisables », couramment évoquées par ceux qui estiment que les écoles devraient mieux préparer les élèves à la vie active, elles sont parfaitement compatibles avec les buts déclarés de l'école: de donner un niveau suffisant en lecture, en écriture, en calcul et en expression orale, une dextérité manuelle, l'aptitude à coopérer avec d'autres et l'habitude d'accomplir un travail difficile — ainsi qu'avec le but ambitieux applaudi dans le monde entier: « apprendre à apprendre ». Sans aucun doute « l'esprit critique et l'indépendance d'esprit » rendent également les adolescents utiles et productifs dans certains emplois. S'il en était

20. L'OCDE, *« L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société »*, Paris, 1983 p. 95.

21. Id. p. 96.

22. Sur l'école unique, voir op. cit. pp 24 à 38, 76 à 87, 99, 103, 104.

On aura noté toute la saveur et surtout la signification profonde de la dernière phrase. Elle se passe de commentaires.

Conclusion

Est-il nécessaire d'élaborer longuement sur les convergences entre les orientations de l'OCDE en matière d'enseignement secondaire et les nouvelles politiques du MEQ sur le même objet. Celles-ci se retrouvent dans le Livre blanc sur la formation professionnelle des jeunes et dans le nouveau régime pédagogique du secondaire déjà en application. Nous y retrouvons: le projet de retarder la formation professionnelle après le secondaire V; l'intégration dans les classes régulières des enfants en difficultés d'apprentissage; la réduction des services d'accueil aux immigrants (quelques semaines à quelques mois d'apprentissage du français); par ailleurs, le Livre blanc sur la formation professionnelle parle spécifiquement « d'initiation à la vie active » pour les inaptes à l'école i.e. de stages en entreprises ou d'alternance.

Enfin, les voies sont disparues, et dans certaines écoles, depuis déjà quelques années: les programmes prévoient un élargissement du tronc commun, des cours obligatoires d'économie familiale, d'initiation à la technologie et une réduction sensible des cours de sciences (trop théoriques?).

2.3 L'enseignement supérieur

Le secteur pré-universitaire collégial, semble n'exister nulle part ailleurs qu'au Québec, du moins lorsque l'on parle des pays de l'OCDE [24]. Dans la plupart de ces pays, on entre à l'université après des études secondaires généralement plus longues que celles que l'on connaît ici. Par son tronc commun, le secteur pré-universitaire du CEGEP s'apparente à ce « deuxième cycle » secondaire, mais le système des concentrations l'assimile davantage au premier cycle universitaire des autres pays. Aussi aurons-nous tendance à considérer ici, que ce que dit l'OCDE du premier cycle universitaire peut facilement s'appliquer au secteur dit « pré-universitaire » du CEGEP.

Nous avons vu au chapitre des mécanismes de sélection (voir p. 10) que l'OCDE propose à la fois de raccourcir ce premier cycle (durée de 2 à 3 ans) et de lui donner un caractère terminal. Nous verrons ici comment l'OCDE conçoit ce cycle d'études. Par ailleurs, et bien que l'on doive voir plus loin comment est désormais conçue la formation professionnelle dans son ensemble, le secteur professionnel du CEGEP sera ici rapidement abordé.

2.3.1 L'université de demain

Mais auparavant, il convient d'examiner brièvement la conception nouvelle que se fait l'OCDE des études universitaires. Soulignons-en trois aspects: [25]

1. La hiérarchie de prestige est en train d'être complétement bouleversée. Les étudiantes et étudiants abandonnent de plus en plus le secteur traditionnellement académique au profit des filières plus professionnelles. Ainsi sont abandonnées les Sciences naturelles et humaines et les Lettres au profit de polytechnique, administration et de nouvelles filières technologiques qui débouchent toutes sur un emploi qualifié.

2. L'université doit perdre un peu de sa superbe et de son autonomie au profit de liens étroits avec le milieu socio-économique. Sinon s'ouvriront à côté de l'Université des centres d'excellence et de recherche liés à l'entreprise, centres généreusement subventionnés. La recherche appliquée et

23. L'OCDE, « *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société* », Paris, 1983 p. 99

24. Font partie de l'OCDE: L'ensemble des pays de l'Europe de l'Ouest avec la Yougoslavie, les États-Unis et le Canada, le Japon, la Nouvelle-Zélande et l'Australie.

25. OCDE, « *Les politiques d'enseignement supérieur...* », op. cit.

commanditée doit donc prendre largement le dessus sur la recherche fondamentale.

3. Les clientèles et les formes de fréquentation se diversifient. C'est l'une des raisons pour lesquelles il faut donner un caractère terminal aux cycles courts, et contingenter sévèrement les cycles subséquents. Ceux-ci, et notamment dans les nouvelles filières de pointe, sont réservés à une « élite » restreinte.

4. Les administrateurs universitaires doivent désormais apprendre à fonctionner avec peu de ressources et celles-ci seront réparties en fonction de leur efficacité dans l'économie du pays.

On aura compris que la presque totalité de ces propositions ou conception de l'OCDE sur l'université de demain s'applique parfaitement aux orientations du MEQ touchant le CEGEP de même que l'université québécoise. Notons tout spécialement l'implantation des centres spécialisés au CEGEP et des centres de recherches industrielles à l'Université.

2.3.3 La formation de premier cycle

À ce sujet, laissons d'abord parler l'OCDE:

« Les autorités de la plupart des pays membres ont déclaré que le renforcement de la valeur professionnelle et sociale des études universitaires préparant à un premier diplôme était l'une des raisons majeures du nombre de réformes proposées ou déjà adoptées concernant la structure et les programmes des études universitaires... »

« L'idée d'organiser les filières d'études qui préparent à un diplôme de façon qu'elles répondent aux exigences de secteurs professionnels définis d'une façon générale a été accueillie très favorablement et a servi de principe directeur à des plans et à des réformes récentes. On en est donc venu à préconiser des réformes qui vont dans des directions très différentes et dont la nature dépend de l'orientation que présentaient les filières d'études anciennes et les objectifs visés. Dans le cas de certaines filières d'études qui forment à une profession, en particulier lorque le marché semble être proche du point de saturation pour leurs diplômés, d'aucuns réclament que l'on confère un caractère plus général aux programmes d'études et que l'on institue un genre d'enseignement plus polyvalent qui préparerait les futurs diplômés à une plus large gamme d'emplois. La transformation de nombreuses écoles normales supérieures et instituts ou établissements d'enseignement supérieur plus polyvalents illustre cette tendance ». [26]

De cette longue citation de l'OCDE, liée à la conception que l'Organisation se fait de l'université de demain, il faut retenir les idées suivantes:

— D'une part, les filières à caractère professionnel (au CEGEP, on peut y inclure aussi bien les sciences administratives, sciences de la santé que les spécialisations du secteur professionnel) garderont ce caractère mais la formation y sera plus polyvalente, donc plus « générale ».

— D'autre part, les filières plus académiques (sciences naturelles, sciences humaines, lettres) prendront, à l'inverse un caractère plus professionnel qu'elles n'ont eu jusqu'à présent.

Notons que cette double tendance, cette espèce de convergence est tout à fait en accord avec les projets déjà connus du MEQ dans la refonte des programmes aux secteurs dits préuniversitaire et au professionnel.

Dans le secteur pré-universitaire, il est en effet question 1) de réduire le nombre de concentrations. De six, elles passeraient à trois: lettres, sciences humaines et sciences naturelles. 2) l'approche théorique disparaîtrait au profit d'une espèce de vulgarisation inductive des concepts et principes à la base des disciplines. En même temps, une insistance est mise sur les applications concrètes, pratiques, de principes et notions simples. Cette tendance converge étonnamment dans les projets de programmes en sciences naturelles et humaines. 3) alors que l'on pouvait reprocher à l'université sa trop grande intervention dans l'élaboration des profils des concentrations, celles-ci n'y aurait désormais plus aucun rôle à jouer. 4) enfin, le PREC, en laissant au Collège une marge d'initiative considérable dans la fabrication des programmes, laisse ainsi la porte ouverte à l'adaptation à des métiers plus précis.

Pour ce qui est du secteur professionnel, nous connaissons moins bien les projets du MEQ en matière de contenu des programmes mais nous savons: 1) que les programmes actuels seront regroupés en famille de programmes avec à la base un tronc commun; 2) que le MEQ, partout dans ses écrits parle de formation fondamentale plutôt que « pointue », i.e. une formation axée sur le développement d'habiletés plus polyvalentes.

Notons à ce propos que l'OCDE insiste sur ce point. Elle écrit parlant des « établissements non-universitaires d'enseignement professionnel »:

« On peut se demander dans quelle mesure les autorités de l'enseignement doivent céder aux revendications et favoriser un enseignement professionnel étroit ou de plus en plus spécialisé, qui a principalement pour but de permettre aux diplômés de trouver plus facilement un

26. OCDE: « *Les politiques d'enseignement supérieur...* », op. cit. p. 122-123.

premier emploi. L'une des principales difficultés auxquelles les autorités de l'enseignement et les chefs d'établissements se heurteront est celle qu'ils éprouveront à trouver des mesures qui concilieront le besoin immédiat d'assurer le « passage » à la vie active et le souci d'une orientation à plus long terme plus large de la carrière tout au long de l'existence et qui est sans conteste la fonction la plus importante de l'enseignement ».

Conclusion

De toutes ces orientations de l'OCDE, largement confirmées par les projets du MEQ, on peut tirer, quant aux objectifs de formation au CEGEP, quelques conclusions ou du moins des hypothèses sérieuses:

— Le DEC aussi bien au secteur dit « pré-universitaire » que professionnel est désormais conçu comme un diplôme terminal. Une majorité d'étudiantes et d'étudiants qui se rendent au CEGEP est donc appelée à quitter l'école à ce stade.

Ces étudiantes et étudiants formeront un bassin de main-d'oeuvre apte à remplir des postes de niveau intermédiaire dans la hiérarchie du travail, mais trop peu formé dans une spécialité donnée pour exiger un salaire de spécialiste et pour aspirer à une certaine autonomie dans l'accomplissement de son travail. Cette main-d'oeuvre aura cependant une préparation suffisante pour que les employeurs éventuels l'adapte vite et bien à ces tâches spécifiques.

On peut imaginer facilement certains scénarios d'utilisation de cette main-d'oeuvre: l'étudiante ou l'étudiant sortant de sciences humaines aura fait un certain apprentissage du sondage, de l'enquête, de l'entrevue. Il ou elle pourra être employé dans une maison de sondage, de recherche en marketing, comme assistante sociale, etc. L'étudiante ou l'étudiant sortant des sciences naturelles pourra être facilement spécialisable comme technicien en biotechnologie, en services de santé, dans l'industrie de pointe en général.

— Partant, le secteur professionnel dans sa forme actuelle perd largement de son utilité et notamment dans certains domaines: les techniques humaines, certaines spécialisations de technique de la santé et sans doute aussi les techniques administratives; en somme, dans tous les domaines où l'employeur aura intérêt à engager une main-d'oeuvre plus spécialisable au besoin que spécialisée. Il restera pour le secteur professionnel:

1) les commandes très précises de l'entreprise dans des domaines très spécialisés.

2) le recyclage du personnel déjà en emploi (d'où l'importance de l'AEC)

27. OCDE, « *Les politiques d'enseignement supérieur* », *op. cit.*, pp.127-128.

3) Quant au C.E.C. dans ce contexte, il ne servira que de porte de sortie pour celles et ceux qui se rendent au CEGEP. Y seront sans doute invités, les étudiantes et étudiants qui s'orientent vers des fonctions où les qualifications requises sont en baisse.

2.4 La formation professionnelle

Si l'on se fie à l'OCDE, il faut désormais abandonner l'idée selon laquelle la formation professionnelle est celle qui à la fin du cursus scolaire d'un individu, lui donne une qualification qui lui permettra d'exercer un métier ou une profession. Celle qui, par ricochet, permet à cet individu d'acquérir un certain statut dans la hiérarchie de l'entreprise ou dans la société, statut qui fixe son revenu et ses conditions de travail. Ainsi, par exemple, l'on ne pourrait plus attendre désormais de l'école, celle que l'on fréquente étant jeune, qu'elle donne à un individu le métier d'électricien, métier dûment reconnu et incorporé qui permet de négocier un niveau de salaire ou d'honoraires, une certaine autonomie professionnelle. Le même sort est-il réservé aux professions plus « nobles »? Médecins, avocats, ingénieurs. L'OCDE ne va pas jusque là, mais à voir les transformations que subit l'enseignement supérieur, à voir surtout les transformations dans l'organisation du travail qui sont à la source du bouleversement de l'école, il est permis de poser la question. Quoi qu'il en soit, si l'on prévoit et fait en sorte que l'école ne puisse plus dispenser une formation préparant à l'exercice d'un métier, c'est que ceux-ci disparaissent, se déqualifient, se parcellisent en tâches simples et que peu de nouveaux métiers, dans le sens où on l'entendait jusqu'à maintenant, apparaissent. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, une des caractéristiques majeures du marché du travail de « sortie de crise » c'est la croissance du « travail en miette », des emplois n'exigeant que peu ou pas de qualifications, marqués de plus par la précarité sous diverses formes.

Dans ce contexte, ce qui est attendu de l'école en lieu et place de la formation d'ouvriers de métiers, c'est **l'inculcation à la masse des jeunes d'une nouvelle éthique du travail.** Cette nouvelle éthique, en plus de la soumission aux exigences de la productivité, implique l'acceptation d'une mobilité sans espoir de promotion. De plus, elle est faite d'insécurité, de précarité, de passage d'un job monotone à un autre semblable, avec des intermèdes de chômage plus ou moins long. L'inculcation de cette éthique préoccupe d'autant plus les « faiseurs » de politiques d'éducation que, les jeunes qui ont déjà subi massivement le chômage prolongé ont tendance à s'en distinguer. On ne s'étonnera donc pas que cette préoccupation imprègne la contre-réforme en enseignement professionnel.

Sans faire le tour de ce dossier complexe et volumineux de la contre-réforme en enseignement professionnel, nous tenterons ici de montrer les grands axes qui le caractérisent. Ils sont constitués des éléments suivants: une formation initiale parcellisée, caractérisée par l'alternance, la formation sur le tas; le tout inféodé aux besoins spécifiques de l'entreprise. L'OCDE résume rapidement cette nouvelle conception de la formation professionnelle par le passage suivant:

« Dans plusieurs pays de l'OCDE, l'enseignement et la formation professionnelle voient leurs liens avec l'emploi se renforcer efficacement par des moyens tels qu'une formation plus large touchant les qualifications personnelles et sociales exigées sur le marché du travail, la refonte des programmes d'enseignement technique dans le sens d'une réduction du nombre et de l'élargissement des catégories propres à permettre aux travailleurs d'acquérir des qualifications de base largement utilisables, l'accroissement de la formation hors travail, le recours de plus en plus poussé à une conception modulaire des programmes ainsi que la combinaison travail-formation. Ces différentes méthodes pourraient, si elles étaient plus étroitement articulées, améliorer sensiblement la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle. » [28]

2.4.1 La non-spécialisation en formation initiale et l'apprentissage sur le tas

Il est difficile de citer les documents de l'OCDE en la matière pour la raison apparemment paradoxale que l'ensemble des documents déjà cités, publiés dans l'année 1983 sont en fait de longs plaidoyers en faveur d'un enseignement non-spécialisé en formation initiale. Nous y avons d'ailleurs déjà fait référence à propos de formation secondaire et supérieure. Ce plaidoyer se poursuit dans le document portant spécifiquement sur la formation professionnelle:

« Mais l'enseignement et la formation professionnelle ne doivent pas être assimilés aux titres et aux diplômes. L'enseignement est le

28. *Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnelle*, OCDE, Paris, 1983, pp 13-14.

processus grâce auquel les individus apprennent à travailler et acquièrent de façon continue les connaissances et les aptitudes adaptées à leur emploi. » [29]

Comment alors conçoit-on cette formation professionnelle initiale. Là-dessus encore et sans être précise, l'OCDE est éloquente. On écrit par exemple:

« Au stade de la formation technique initiale, on discute beaucoup sur le point de savoir quelle est la meilleure formation professionnelle, celle dispensée par les écoles, ou celle des entreprises (...) Les employeurs de plusieurs pays ont une nette préférence pour les employés qui ont acquis l'expérience du travail sur le tas et qui sont familiarisés avec les disciplines du travail. » [30]

On aura compris que l'important en formation professionnelle initiale n'est pas d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés particulières — et négociables sur le marché de l'emploi — mais de prendre les habitudes du travail salarié, « les disciplines du travail ». C'est ce qu'on appelle par euphémisme:

« Développé chez les individus des aptitudes générales qu'ils pourront utiliser dans ces travaux de nature très différente. » [31]

La majorité des jeunes est appelée au chômage récurrent, à des emplois précaires et déqualifiés, à la mobilité. L'important est d'occuper ces jeunes pendant un certain temps par l'apprentissage sur le tas tout en leur inculquant l'éthique du travail.

Ceci dit, certains postes rares mais tout aussi précaires, nécessiteront éventuellement des qualifications plus précises. Aussi a-t-on prévu un double système devant combler ces besoins de l'employeur.

2.4.2 La récurrence et les unités cumulatives

« C'est au stade de la formation complémentaire qu'une formation technologique plus spécialisée trouve sa place sur la base d'une qualification initiale (...) Pour répondre à ce besoin, on développe un enseignement technique et technologique de cycle court (un ou deux ans en général) qui assure une formation d'un niveau supérieur à celui de la formation professionnelle initiale, mais qui diffère de l'enseignement traditionnel des universités ». [32]

Cependant, ce système de récurrence de la formation a besoin non seulement d'institutions qui prévoient l'accueil de ces étudiantes et étudiants en recyclage, mais d'un mécanisme d'admission et d'évaluation qui permet de faciliter l'admission et le cumul des acquis.

Pour ça l'on a inventé les unités cumulatives (l'organisation modulaire).

« Une organisation modulaire des programmes peut permettre aux individus de modifier leurs connaissances, leurs compétences et leurs qualifications bien plus rapidement qu'avec les cours traditionnels, et de réduire par là la durée de l'enseignement et de la formation professionnelle (...) Une approche plus fondamentale se dessine dans plusieurs pays; il s'agit de faciliter le fonctionnement du marché du travail et d'augmenter la mobilité des individus entre les industries, les métiers ou les entreprises. (...) Les programmes modulaires peuvent réduire les coûts sociaux et humains de la formation en diminuant les taux d'échec, et ils sont particulièrement utiles en permettant aux individus d'opérer rapidement des changements à la marge dans leurs aptitudes et de les adapter aux changements intervenus dans le travail (...) Les programmes modulaires doivent être conçus avec soin pour éviter la fragmentation des connaissances ». [33]

Cette modeste prévention est bien faible devant la nature de l'entreprise parce qu'il s'agit bien en effet d'une conception parcellisée de la formation tout aussi parcellisée que la nature du travail auquel elle s'adapte. Voyons un peu comment fonctionne ce système. Dès la formation initiale de type professionnel, l'étudiante ou l'étudiant, à l'école ou en apprentissage sur le tas, acquiert des unités d'apprentissage calculées en fonction soit des connaissances « théoriques » elles-mêmes parcellisées, soit des habiletés qu'il ou qu'elle développe, elles aussi parcellisées. Pour comprendre, il faut avoir vu les répertoires du GIPEX qui décrivent minutieusement et par poste de travail, les habiletés à développer, les connaissances à acquérir. En revenant éventuellement à l'école, l'étudiante ou l'étudiant pourra continuer à cumuler des unités pour un nouveau poste de travail qui requerra ce recyclage. Ainsi conçu au départ, le système modulaire ne peut faire autrement que de fragmenter le savoir.

2.4.3 L'inféodation de la formation à l'entreprise

« Comme toute autre forme d'enseignement, l'enseignement et la

29. *Le devenir de l'enseignement et de la formation professionnelle*, OCDE, Paris, 1983, p. 59

30. Ibid, p. 59.

31. Ibid, p. 58.

32. Ibid, p. 51.

33. Ibid, pp 57-58.

formation professionnelle confèrent un certain pouvoir. Ce pouvoir est lié à l'accès à la formation, et influence par suite l'accès aux emplois, aux résultats obtenus dans ces emplois, ainsi qu'à l'action individuelle ou collective des salariés au sujet des conditions de travail, des salaires, de l'avancement et des satisfactions qu'on peut trouver dans le travail. Ils modifient donc l'équilibre du pouvoir entre les employeurs, les travailleurs en tant qu'individus et les syndicats. Du fait que le coût de la formation est partagé entre les pouvoirs publics et les employeurs, le degré de contrôle qu'ils exercent respectivement sur celle-ci ne peut manquer de prendre une importance politique, qui se retrouvera à la base de toutes les discussions sur les mécanismes de financement. Dans plusieurs pays on estime — et cette idée est soulignée par le TUAC — que l'enseignement sous toutes ses formes, y compris l'enseignement et la formation professionnelle, doit être un service public soumis au contrôle de l'État afin de protéger les intérêts des individus. Certains pays estiment qu'un service public protège aussi les intérêts des entreprises. D'autres pays, ainsi que le BIAC, pensent au contraire que l'enseignement et la formation professionnelle, au niveau initial, sont mieux assurés par les entreprises, seules à savoir comment évoluent la production et les marchés de biens et de services. Mais chacun s'accorde à reconnaître que les écoles ne peuvent et ne doivent pas assurer la formation spécifique aux emplois ».[34]

« L'élément commun à ces diverses démarches est qu'elles rapprochent l'enseignement et la formation professionnelle des marchés locaux du travail ».[35]

On voit donc que le rapport de force, si l'on peut dire, favorise une intervention importante de l'entreprise dans la gestion de la formation professionnelle. Il ne peut en être autrement après tout ce que l'on vient de lire à ce propos. Nulle part, en effet, n'est-il fait mention des aspirations et des intérêts des individus à former. Toujours il s'agit de répondre aux besoins du marché ou de l'employeur. Comment ce dernier ne gérerait-il pas un système qu'il a lui-même pensé. À ce propos, le MEQ propose une panoplie complète de tables de concertation au niveau de l'école, de la région, du ministère, tables où le patronat, majoritaire (aux 2/3) sera appelé à se prononcer sur les programmes, leur évaluation, de même que celle du personnel et des étudiants.

Conclusion

On l'aura deviné, les vues de l'OCDE sur la formation professionnelle sont en parfait accord avec celles du MEQ. Elles auraient inspiré ces dernières que cela n'aurait rien d'étonnant. (SIC).

Le report au post-obligatoire de la formation professionnelle pour occuper, à moindre coût et à moindre risque social, les jeunes chômeurs et les préparer à la productivité; l'alternance éducation-travail; la déqualification de la formation initiale, le système d'unités cumulatives et la reconnaissance des acquis; la récurrence systématisée; les tables de concertation nationale, régionale et locale... c'est l'éventail que nous sert le ministre Laurin dans son Livre blanc sur la formation professionnelle des jeunes. Ses raisons sont ni plus ni moins « nobles » que celles de l'OCDE où siège son sous-ministre.

34. Ibid, p. 25 — TUAC — organismes syndicaux siégeant à l'OCDE, BIAC, organismes patronaux.

35. Ibid, p. 25.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour la première fois sans doute nous avons tenté de rassembler les pièces principales du casse-tête de la contre-réforme en cours depuis six ans, et d'en déceler le sens.

Tout aussi synthétique et partielle qu'apparaît cette tentative, le portrait qui en ressort a tout lieu de nous inquiéter.

En résumé

À la source de l'opération d'ampleur internationale, la crise. Crise de profit dont les causes sont multiples mais dont une au moins fait l'unanimité chez les analystes: c'est l'accroissement de la compétitivité sur le marché international due à la réindustrialisation d'après-guerre et à l'industrialisation de certains pays ou territoires du Tiers-Monde (Corée du Sud, Taiwan, Hong-Kong, Singapour) par une exploitation éhontée de la main-d'oeuvre et ce sans contre-partie.

Cette crise oblige le pouvoir économique occidental à repenser son mode d'accumulation du capital en vue d'élargir ses marges de profit; augmenter la productivité par de nouvelles technologies et une exploitation plus poussée des travailleuses et travailleurs, réduire les coûts de production par la hausse de productivité et l'érosion des salaires et des conditions de travail, freiner la consommation domestique et les coûts sociaux au profit de l'investissement privé dans l'entreprise.

Ces orientations ont des effets directs sur l'ensemble de l'organisation socio-politique et notamment sur l'organisation du travail (chômage, précarité de l'emploi, déqualification du travail, contrôle accru du travail, désorganisation des travailleuses et travailleurs) et sur le rôle de l'État (centralisation, privatisation des services, déplacement des budgets alloués aux missions sociales vers les missions économiques, restructuration de la fonction publique).

Ces effets conditionnent la contre-réforme en éducation pour l'ensemble des pays occidentaux. En effet deux objectifs la sous-tendront 1) adapter la future main-d'oeuvre à la réorganisation du travail 2) réduire et rentabiliser les budgets d'éducation.

Pour ce faire, on joue essentiellement sur trois tableaux: les mécanismes de sélection, les contenus de programme, la gestion.

Concernant les mécanismes de sélection, il s'agit essentiellement de répondre au dilemme suivant: le chômage incite les jeunes à allonger leurs études faute d'emplois; il oblige d'ailleurs l'État à encourager cette poursuite ne serait-ce que pour réduire les coûts d'assistance sociale; cependant les employeurs n'ont que faire d'un large bassin de main-d'oeuvre qualifiée. Solution: créer de multiples et courtes filières terminales post-obligatoires et contingenter l'entrée à l'université.

Quant aux contenus des programmes, ils viendront répondre à l'exigence d'une déqualification générale des emplois par une déqualification générale de la formation; répondre à la nécessité de former la future main-d'oeuvre à la productivité et à la soumission par l'apprentissage sur le tas, des programmes d'éthique au travail et l'évacuation de l'approche théorique; ils pourront aussi et au besoin répondre à des exigences de spécialisations précises pour certains postes de travail par un système de recyclage et d'unités cumulatives et surtout par l'intervention constante et directe de l'entreprise dans la gestion des programmes.

Nous aurions pu ajouter à ce document un troisième chapitre portant sur la gestion des établissements scolaires. En effet, même sur cette question, nous aurions retrouvé dans les documents de l'OCDE l'inspiration du Ministère québécois: la nécessité et les moyens de restreindre les budgets à l'éducation; l'incitation à évaluer les personnels et les établissements scolaires; les contraintes qu'imposent les conventions collectives en vigueur et la nécessité de les « violer » notamment au chapitre de la sécurité d'emploi; les moyens détournés de contraindre les administrations locales à suivre les exigences de la contre-réforme notamment par le chantage au financement; la centralisation des décisions et la déconcentration dans l'exécution, etc. [36]

Des aspects positifs?

Sur l'ensemble des mesures consignées dans les documents de l'OCDE concernant l'éducation, quelques-unes prises isolément et sans contenu méritent qu'on en signale les vertus. C'est le cas, par exemple de ce que l'on appelle l'école unique i.e. cette orientation qui veut que la formation de base, celle donnée aux niveaux élémentaire et secondaire, soit la même pour tous. En effet, la

36. La « maniabilité » du document nous incite à abandonner cet aspect qu'il était d'abord dans notre intention d'ajouter. Pour les mêmes raisons, nous avons reporté à un document postérieur le soin d'intégrer à ce portrait de l'école de demain, les effets de l'implantation de l'ordinateur dans l'enseignement.

proposition d'école de la CEQ met de l'avant cette orientation qui évacue de la formation « obligatoire » les voies de garage et par le fait même diminue les risques de sélection précoce. Jusqu'ici, en effet, dès le primaire, les autorités scolaires pouvaient faire « l'avenir » d'un enfant en l'orientant vers les voies faibles, le professionnel court ou, de façon souvent abusive, vers les classes d'inadaptés. L'implantation de l'école unique, si elle s'accompagne de mesures d'appui aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, si elle adopte une pédagogie et un langage à la mesure des enfants d'origine populaire et si elle n'est pas en concurrence avec l'école privée qui recrée pour les enfants de classes aisées la « voie royale », constitue la base fondamentale d'une école démocratique. Nous savons qu'aucune de ces mesures essentielles n'accompagne la mise sur pied de cette école unique que propose l'OCDE.

La deuxième orientation intéressante des documents de l'OCDE concerne la formation professionnelle. C'est celle qui consiste à déspécialiser cette formation, à lui enlever son caractère pointu. Signalons cependant, à ce propos, que la formation donnée au Québec dans la filière secondaire professionnelle et au secteur professionnel du CEGEP n'a pas atteint un degré critique de spécialisation. Les jeunes sortant de ces filières peuvent, à l'intérieur d'un champ donné, s'adapter à de multiples postes, à de multiples fonctions de travail. Le caractère désormais fragile des emplois oblige à plus de souplesse encore dans la formation mais cette exigence ne saurait être le prétexte aux seules visées productivistes. Au contraire, elle devrait amener l'école à donner aux jeunes une formation en profondeur, leur permettant de comprendre les processus techniques aussi bien que l'organisation sociale des milieux où elles ou ils sont appelés à travailler afin qu'elles ou qu'ils puissent agir sur ce milieu et non seulement exécuter bêtement les ordres. Nous savons que la déspécialisation prônée par l'OCDE ne s'oriente pas vers cette formation en profondeur. Bien au contraire.

Enfin, l'orientation qui consiste à concevoir chaque niveau d'enseignement en fonction de ceux qui n'iront pas plus loin doit aussi être considérée comme une mesure positive. À la condition cependant que cela ne signifie pas une déqualification radicale des programmes et à la condition aussi que cela ne s'accompagne pas de mesures visant à décourager ceux qui voudraient poursuivre (par des contingentements par exemple). Or, pour le MEQ comme pour l'OCDE, ces deux types de mesures constituent le caractère terminal des programmes notamment pour le pré-universitaire et le professionnel post-obligatoire, qu'il se donne au secondaire ou au CEGEP.

On aura compris que ces quelques orientations, qui prises isolément auraient pu apparaître positives, à cause de leur contenu et d'autres encore, qui les conditionnent, prennent un caractère nettement régressif et dangereux.

En somme, les « faiseurs » de politiques éducationnelles visent peu: que les futurs travailleurs et travailleuses sachent écrire, compter, qu'ils soient formés au travail et qu'ils soient aptes au recyclage c'est tout ce qu'on exige et surtout rien de plus. Les aspirations trop élevées risquent d'être déçues et de nuire à la productivité.

Des défis de taille

Devant ce tableau peu réjouissant, d'aucuns, et non sans excuse, s'abandonnent au fatalisme. L'école en effet, s'est toujours adaptée à l'organisation du travail qu'elle a pour fonction de reproduire. Si celle-ci se dégrade, il va sans doute naturel que l'école en fasse autant. Il est vrai de dire qu'on ne peut mener la lutte sur le seul terrain de l'école. On ne saurait en effet lutter pour une école plus démocratique sans en même temps lutter pour une société plus égalitaire. Mais, il faut bien l'avouer, les forces populaires depuis quelques années ont été mises en déroute. Tout a été fait, aussi bien par les pouvoirs politiques qu'économiques pour contribuer à cette déroute. Tout, mais d'abord et avant tout l'on a su utiliser le chômage, les mises-à-pied massives pour forcer les travailleurs et leurs organisations à retraiter dans leurs revendications. C'est d'ailleurs de cette façon qu'on a pu réorganiser le travail.

Mais cette déroute ne saurait être que provisoire. Cependant, il n'est pas dit que, sur la base d'objectifs inchangés, nous ne devrions pas réviser nos revendications pour mettre l'accent sur ce qui fait dramatiquement problème aujourd'hui, i.e. l'emploi, la sécurité du revenu, la qualité du travail.

Déjà là-dessus des idées ont cours dans les organisations de travailleuses et travailleurs. Si les nouvelles technologies doivent être utilisées, qu'elles le soient au bénéfice des travailleuses et des travailleurs pour partager et donc réduire le temps de travail, pour rendre celui-ci plus intéressant, moins ardu et moins dangereux, pour redistribuer équitablement le produit de la productivité accrue.

Cela exige de nous des remises en question, des débats collectifs. Cela exige surtout de très larges solidarités. On ne saurait en effet repenser nos luttes sans y adjoindre tous ceux et celles que cette société en crise laisse pour

compte: les jeunes, les femmes, les chômeurs de toutes catégories.

Cela dit, nous n'aurons pas pour autant relevé le défi que nous pose l'école dans cette société en voie de transformation. Là-dessus non plus, nous ne pouvons faire l'impasse de la réflexion.

Il s'agit en somme de concilier les impératifs d'accessibilité et de qualité tout en répondant aux exigences de la société de demain. Ces exigences, faut-il le souligner, ne peuvent se réduire à l'adaptation à l'informatique. Apprendre à « pitonner » est un défi très secondaire devant l'ampleur des transformations et des luttes qui sont déjà devant nous. Il faut surtout permettre aux jeunes d'aujourd'hui de comprendre ce qui se passe et de pouvoir agir sur ces réalités aussi bien techniques, sociales que scientifiques. En somme, il faut lutter pour que l'école publique soit l'exacte contraire de ce qu'en veut faire le pouvoir. Cela commence par des réflexions, des débats larges et qui dépassent toute considération trop étroitement corporatiste.

Nicole Fortin
avec la collaboration de
Béatrice Chiasson